

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

63 | 2010

Approches cliniques des apprentissages

Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ?

Françoise Carraud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/332>

DOI : 10.4000/rechercheformation.332

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 121-132

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Carraud, « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/332> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.332

Débats & controverses

Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ?

> **Françoise CARRAUD**

Université Lumière-Lyon 2, UMR Éducation et politiques

Au moment où la formation des enseignants est profondément modifiée et réformée, la formule « Enseigner, un métier qui s'apprend » revient comme une antienne. Formateurs et enseignants, syndicats et associations l'affirment à l'unisson ; les médias s'en font l'écho. Resterait seulement à s'accorder sur la manière dont ce métier d'enseignant s'apprend ! L'unisson laisse alors place à toutes les dissonances. C'est dans ce contexte de réformes et de débats sur la formation des enseignants, dans un climat de controverses autour de l'accompagnement des élèves eux-mêmes, de l'école maternelle jusqu'au lycée et à l'université, que se pose la question de l'accompagnement des enseignants en formation. Est-il pertinent d'accompagner les enseignants débutants ? Est-ce efficace ? Nécessaire ? Suffisant ? Ces interrogations renouvellent les principales questions relatives à la formation des enseignants. Elles sont à l'origine de publications scientifiques et professionnelles nombreuses. Cet engouement social, professionnel et scientifique pour l'accompagnement pose question.

L'accompagnement dans tous les rayons

Le site internet d'une grande librairie signale plus de deux cents titres avec l'entrée « accompagner » et près de cinq cents avec l'entrée « accompagnement ». Les auteurs nous proposent d'accompagner « le vieillissement », « le grand âge », « les personnes âgées fragiles », « la personne gravement handicapée », ou bien « l'enfant incasable et sa famille », « l'élève gaucher », « les enfants en difficulté scolaire » et même « son animal vieillissant » ! Il faut aussi « se former et former à accompagner » pour « savoir accompagner », saisir « le sens et les formes de l'accompagnement ». L'entrée par le mot « accompagnement » fait apparaître des titres d'ouvrages plus réflexifs : *Accompagnement et lien social*, *Le lien d'accompagnement*, *Penser et pratiquer l'accompagnement*, *L'accompagnement professionnel*?, etc. Si, dans cette base de données, les deux mots « accompagnement » et « formation » sont saisis

ensemble seuls treize titres apparaissent dont un précédent numéro de *Recherche & formation*.

Ce petit détour virtuel n'est pas un tour d'horizon scientifique, mais il donne un aperçu des questions posées par ce terme d'accompagnement et par son utilisation en formation. Tous les auteurs, scientifiques ou non, relèvent la pluralité des acceptions des mots accompagner ou accompagnement. Paul (2009, 2010) a fait un important travail de clarification conceptuelle, avec elle nous garderons l'idée qu'accompagner n'est pas former mais aider un adulte en formation à construire son expérience. « La définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2010, p. 95).

Après avoir interrogé le rôle de l'expérience en formation d'adultes et en formation d'enseignants ainsi que la spécificité des savoirs nécessaires aux enseignants, nous reviendrons sur l'histoire de la formation pour questionner les pratiques d'accompagnement dans l'institution de formation.

Formation d'adultes, formation d'enseignants : un transfert peu interrogé

Dans sa note de synthèse, « L'accompagnement dans le champ professionnel », Paul (2009) affirme que ce terme est « incontournable dans le paysage social depuis maintenant près de vingt ans ». Proposant « un état des lieux à travers quatre figures majeures de l'espace professionnel de l'accompagnement : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé, la gestion des emplois et des compétences » (*ibid.*, p. 14), c'est aux professions liées à l'éducation et à la formation qu'elle consacre le plus de pages.

Selon elle, les nouvelles exigences en termes de professionnalisation et d'efficacité conduisent à reconnaître les potentialités d'apprentissage présentes dans les situations de travail. Cette reconnaissance amène à considérer différemment les terrains de stage et le rôle des formateurs. Le stagiaire deviendrait davantage acteur de sa formation tandis que le formateur se transformerait en accompagnateur aidant à la construction des savoirs. Ces réflexions sur l'utilisation des situations de travail pour apprendre et pour former reprennent les travaux relatifs à la didactique professionnelle conduits par Pastré et ses collègues (Pastré, 1997 ; Samurçais, Pastré, 2005 ; Rabardel, Pastré, 2004). « Mais qu'en est-il de la didactique professionnelle quand on cherche à l'appliquer aux enseignants, à l'analyse de leur activité et de leur professionnalisation ? » se demande Pastré dans la postface de l'ouvrage de Vinatier (2009, p. 212). Et, s'il relève les spécificités du métier d'enseignant (une situation de co-activité et des processus internes auxquels il est difficile d'accéder), il s'interroge cependant assez peu (pas plus que Paul et d'autres) sur les caractéristiques des savoirs en jeu à l'école (caractéristiques épistémologiques

et sociales). Il questionne encore moins les particularités de l'institution scolaire et de formation, sa construction historique, sa place dans la société, le statut de ceux qui y travaillent, etc. Or, ces questions, liées aux savoirs et à l'institution scolaire, interrogent aussi la notion d'accompagnement en formation.

L'accompagnement et la circulation des savoirs : un problème pratique et théorique

Les savoirs nécessaires aux enseignants sont hétérogènes, leurs classements et catégorisations se font en référence à différents modèles (Altet, 2001). À cette hétérogénéité correspond la variété des modalités, des temps et des lieux permettant leur acquisition. Les typologies les plus simples distinguent les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner, ceux-ci pouvant se diviser en savoirs professionnels et savoirs issus de la recherche.

Pendant leurs vingt années d'existence, les IUFM ont cherché à mettre en place différentes formes d'alternance pour tenter de répondre à cette double hétérogénéité des savoirs nécessaires aux enseignants. Le modèle de formation dominant est cependant resté un modèle successif (Serres, 2008) : les différents savoirs sont acquis de manière consécutive, dans des lieux différents et selon des temporalités distinctes. Ce modèle successif suscite des tensions et provoque l'insatisfaction des formés. Les stagiaires jugent leur formation trop théorique, trop éloignée de leurs préoccupations professionnelles immédiates (« tenir la classe », « faire classe »). Plusieurs enquêtes récentes (Feyfant, 2010), assurent qu'ils se sentent infantilisés lors de la formation disciplinaire et jugent la formation générale insuffisante, médiocre ou dogmatique. « À l'inverse, ils plébiscitent leurs tuteurs, le taux de satisfaction à leur égard étant proportionnel à l'insatisfaction affichée envers les formateurs » (ibid., p. 2).

Ces doléances contrastent avec les réflexions d'Altet (2010). Selon elle, la formation en IUFM a enclenché un réel processus de professionnalisation en dépassant deux modèles anciens : « celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc sans intervention de l'université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité réelle du métier » (ibid., p. 13). Dans ce texte qui vise à faire un bilan de la formation réalisée par les IUFM, elle montre comment, sans avoir surmonté tous les obstacles, ils ont malgré tout réussi à réduire les tensions et les conflits entre théorie et pratique en intégrant des savoirs et des savoir-faire d'origines différentes. Mais, pour reprendre le titre de Perrenoud *et al.* (2008), il n'est pas sûr que *Les conflits de savoirs en formation. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* aient réellement pu être réduits, à supposer qu'ils puissent l'être si l'on prend au sérieux le fait que le travail est une activité située exigeant des ajustements en situation (Barbier, 2000).

Les pratiques d'accompagnement, pourraient-elles avoir pour fonction d'aplanir ces tensions entre les différents savoirs nécessaires aux enseignants? Le modèle de l'accompagnement et du compagnonnage qui renvoie d'abord à l'idée d'apprentissage « sur le tas » écarte-t-il systématiquement les savoirs académiques, les savoirs théoriques issus de la recherche? Même s'il recouvre des principes et des pratiques éclectiques (Merhan *et al.*, 2007) un modèle d'alternance « accompagnée » permettrait-il de mieux articuler les différents types de savoirs?

Pour Mayen (2007), recourir à l'alternance pour résoudre un problème de professionnalisation, revient à sacrifier une chèvre pour faire pleuvoir! Au-delà de la boutade, c'est la manière dont l'alternance est envisagée et accompagnée, qui est essentielle. Selon lui, l'accompagnement de l'alternance impose d'envisager les situations futures que pourront rencontrer les personnes en formation, donc ce qui doit être appris, approprié, développé pour constituer un répertoire de capacités durables pour agir. Il faut aussi chercher comment on peut apprendre des situations, fussent-elles pertinentes et adéquates. Car, rappelle-t-il, les situations de travail produisent aussi des activités approximatives, simplificatrices, cherchant une réussite immédiate. Il conteste deux idées reçues : l'activité humaine serait « par nature » apprenante ou source d'apprentissage ; l'individu serait capable de faire sans avoir appris ou d'apprendre en faisant, notamment en faisant face aux dysfonctionnements et imprévus. Il invite à toujours interroger la nature et la qualité des apprentissages en situation et les limites de l'apprentissage par l'action. Il nous fait ainsi saisir le rôle essentiel de l'analyse didactique préalable et aussi, finalement, de la théorie et même des théories. Ses réflexions et son expérience, en matière de didactique professionnelle, montrent qu'il ne s'agit pas d'évacuer certains savoirs ou d'en privilégier d'autres, ni même de toujours les conjuguer, mais de se saisir des uns et des autres, au bon moment, à bon escient. Quelle gageure!

Dans le domaine de la formation des enseignants de multiples expériences ont été réalisées : voici deux exemples pour éclairer notre propos.

Dans l'académie de Créteil, un dispositif de formation original a été mis en place par l'IUFM et le rectorat pour organiser l'accompagnement des néo-titulaires lors de leur entrée dans le métier (Rayou, Ria, 2009). Il s'agit d'un dispositif de co-observation entre pairs, observations qui sont ensuite reprises avec différents formateurs dans des moments de formation se déroulant toujours dans les établissements d'exercice des néo-titulaires. Les recherches sur ce dispositif montrent comment il « permet de développer une formation en situation professionnelle qui rompt largement avec les modalités plus académiques fondées souvent encore sur une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant » (*ibid.*, p. 80). L'originalité de cette formation est multiple, notamment concernant la nature des savoirs en jeu et leur circulation : « savoirs décroisonnés qui embrassent en même temps les questions didactiques et celles liées à la gestion de la classe »

(ibid., p. 84). Elle porte aussi sur les modalités de l'accompagnement ainsi que sur les différents rôles et statuts des formateurs.

L'autre expérience, genevoise, est un programme de formation des professeurs d'école qui fait travailler ensemble et en alternance, sur une durée limitée, une équipe de formateurs (universitaires de différentes disciplines et formateurs de terrain) avec un groupe de stagiaires sur une thématique définie au préalable. L'analyse de ce dispositif (Perrenoud, 1998, 2002) montre que, dans ce type de formation, il n'est pas possible de développer un curriculum disciplinaire classique et que l'essentiel se joue dans l'articulation des savoirs : repères théoriques donnés au départ, puis démarche clinique permettant de relier et mettre en perspective les observations ou essais des étudiants. Si les effets en termes d'efficacité formative semblent assurés, les difficultés le sont également : contraintes pédagogiques et institutionnelles limitant l'autonomie des différents intervenants (formateurs, maîtres de stage, enseignants, etc.) notamment. Mais surtout, les différents découplages, la nécessité d'un même espace et temps de travail remettent en question les postures des différents intervenants, leurs savoirs de référence, leur légitimité et, *in fine*, les préséances et les hiérarchies, explicites ou implicites, liés à leurs statuts et à leur place dans l'institution et la société.

Ces deux exemples illustrent la difficile circulation des savoirs nécessaires aux enseignants. Dans ces deux situations, les approches transversales et les approches didactiques sont convoquées en même temps, par plusieurs formateurs réunis autour des mêmes stagiaires et pour les mêmes situations d'enseignement. Les découpages disciplinaires ne sont pas effacés, mais les liens et articulations ne sont pas renvoyés à l'activité des seuls stagiaires, ils sont réalisés avec eux, en situation professionnelle : il s'agit bien d'aider un adulte en formation à construire son expérience, donc d'accompagnement, au sens donné précédemment. Mais ces formations accompagnées, où les savoirs circulent réellement, sont très lourdes à gérer. Plus radicalement, elles remettent en cause les séparations entre les différents savoirs, provoquent des heurts épistémologiques et questionnent les hiérarchies statutaires entre des personnes, ces différents aspects ne pouvant être séparés. C'est sans doute pourquoi ces modalités de formation restent exceptionnelles, innovantes ou expérimentales, car elles dérogent aux principes et à l'histoire de nos institutions de formation.

L'accompagnement et la formation des enseignants : une longue histoire inachevée

Les historiens de l'éducation ont été plus sensibles aux contenus à enseigner qu'aux pratiques d'enseignement et à la manière de les acquérir. Sans retracer cette histoire, forcément lacunaire, notons cependant que des études récentes (Savoie, 2009) montrent que, jusqu'au XIX^e siècle, la formation de beaucoup de professeurs relevait d'une « forme d'accompagnement » individuel et long : les novices, d'abord répétiteurs, devant, pendant plusieurs années, encadrer les études

des élèves tout en étant eux-mêmes « accompagnés » par un tuteur. La formation des maîtres d'école se faisant, peu ou prou, selon le même modèle. La disparition des répétiteurs va entraîner celle de cette forme de « formation accompagnée ». Et les historiens montrent la faiblesse de la formation professionnelle des enseignants du secondaire au XX^e, jusque dans les années cinquante (Condette, 2008). Dans l'enseignement primaire, le modèle des écoles normales destinées prioritairement à faire acquérir les savoirs à enseigner s'est imposé. Mais, selon les périodes, notamment à la Libération, nombre de maîtres du primaire ont été recrutés et immédiatement placés en situation d'enseigner, les accompagnements dont ils ont pu bénéficier n'étaient pas, ou faiblement, organisés et formalisés. Tout comme dans le secondaire, on a recruté des « maîtres auxiliaires » à peine licenciés.

S'intéressant à la formation des enseignants pour les années 1960-1990, Prost (1999) rappelle que le colloque d'Amiens avait dès 1968, préconisé, outre l'unification du corps enseignant, une formation « intellectuelle et professionnelle », une « formation universitaire pour tous les enseignants y compris les instituteurs », avec « un stage en responsabilité comme modalité principale d'une formation professionnelle de deux années ». Ce qui posait déjà les questions d'alternance entre formation académique et formation pédagogique. De même en 1981, quand le rapport de Peretti avait proposé un rapprochement de la formation continue des enseignants avec la formation professionnelle en entreprise, il s'était heurté à la logique de la fonction publique mais aussi, comme l'écrit Prost, à « la difficulté à admettre symboliquement que l'on puisse apprendre à partir d'une pratique et non d'un enseignement » (Prost, 1999, p. 20).

Ainsi, quand la loi de 1989 a fondé les IUFM, cette création s'est inscrite dans une continuité de questionnements autour de la formation professionnelle des enseignants et de l'accompagnement de cette formation. Les enjeux des IUFM sont connus : il s'agissait, au moment où tous les enseignants étaient recrutés après la licence, de donner un caractère universitaire à la formation, de la professionnaliser et aussi de contribuer à une formation commune pour le premier et le second degré. Mais les débats portaient également sur l'accompagnement et la professionnalisation des futurs enseignants.

Acteurs et pratiques d'accompagnement : un problème professionnel et institutionnel

Si l'accompagnement renverse l'articulation théorie-pratique et se situe du côté des savoirs d'action, il suppose une situation d'enseignement et une activité professionnelle, c'est-à-dire un stage. Les objectifs, les caractéristiques, l'organisation et le nombre de stage varient, leur place dans la formation aussi. C'est une des inquiétudes soulevées par les réformes actuelles : si la part des stages dans la formation devient portion congrue, comment accompagner la construction des savoirs professionnels ? Au-delà de l'existence des stages, c'est bien

l'accompagnement des stagiaires qui pose question. Par qui et comment peut-il être assuré?

Les acteurs de la formation des enseignants forment un « monde composite » (Lang, 2002). Le terme même de formateur recouvre des fonctions, des statuts, des emplois, des carrières et des rattachements institutionnels très divers. Les partages et les hiérarchies présents, peuvent aussi être analysés en termes de division du travail (Perrenoud, 2002). Les actuelles réformes de la formation ne risquent-elles pas de renforcer les conflits de légitimité entre des spécialistes des savoirs pratiques et ceux des savoirs théoriques, ceux des savoirs didactiques, ceux des savoirs d'action, ceux des savoirs universitaires, etc. Dans quelle catégorie, dans quelle hiérarchie, dans quelle légitimité seraient placés les spécialistes de l'accompagnement, s'il devait en exister? Si la coexistence entre les divers types de formateurs n'a jamais été pacifique, que sera-t-elle demain? L'accompagnement des formés pourra-t-il se réaliser sans collectifs de formateurs et sans certaines formes de polyvalence?

L'inversion des rapports théorie-pratique nécessiterait des transformations chez les formateurs. Paul parle de « changement de posture » : d'enseignant, le formateur devrait devenir facilitateur, elle évoque un « nouveau métier » qui devrait rompre avec l'éducatif et le pédagogique au sens traditionnel. Certains auteurs ont fourni réflexions théoriques et méthodes pour ce « nouveau métier » d'accompagnateur (notamment, Chappaz, 1998 ; Vial, Caparros-Menaci, 2007) — ils ont même produit un référentiel d'activité de l'accompagnateur. Tous s'accordent à décrire le passage d'une relation de formation hiérarchisée et dissymétrique à une relation tendant vers plus de symétrie, d'une centration sur le contenu à une centration sur la démarche, de connaissances apprises à des connaissances co-construites. Toutes ces transformations sont-elles possibles? Sont-elles souhaitables? Peut-on négliger les questions de légitimité et de reconnaissance? Reconnaissance institutionnelle — en termes de temps de service ou d'évaluation des personnels — mais aussi scientifique — accompagner ne renvoyant pas à des savoirs suffisamment légitimes dans le monde universitaire. Autant d'obstacles à l'engagement dans des pratiques d'accompagnement.

En reprenant notre définition initiale, « accompagner, c'est aider un adulte en formation à construire son expérience », on peut aussi se demander si toutes les pratiques de formation d'enseignants n'ont pas toujours comporté une part d'accompagnement. Sans être toujours ni nommée ni formalisée, la posture d'accompagnement ne fait-elle pas intégralement partie de toute démarche ou processus de formation? Si le cœur de l'accompagnement est le lien (Fustier, 2000), d'évidence la formation suppose toujours des relations entre des personnes, des savoirs et des expériences. Paquay (2001), par exemple, s'intéressant aux types de formation au regard des six paradigmes relatifs au métier d'enseignant, met en titre d'une colonne d'un tableau récapitulatif : « Type d'accompagnement et de supervision ». Selon les paradigmes, il parle de « guidage », « guidage progressif », « compagnonnage », « compagnonnage contractuel », « supervision »,

« accompagnement personnalisé », etc. (ibid., p. 167), autant de termes qui renvoient tous, peu ou prou, à cette notion d'accompagnement qui reste incertaine.

La question se déplacerait alors : les interrogations sur la nécessité de l'accompagnement en formation ne recouvrent-elles pas plutôt un besoin ou une exigence de cadrage et d'institutionnalisation de pratiques finalement anciennes et omniprésentes ? D'autant qu'aujourd'hui, cette notion est presque intrinsèquement liée à celle d'individualisation. Dans l'expression « aider un adulte en formation à construire son expérience », le plus important est bien le singulier : *un* adulte. Ainsi, au-delà des questions de savoirs ou de postures professionnelles, l'individualisation de la formation, les conséquences sur son organisation et sur les pratiques des acteurs seraient particulièrement en jeu.

Les demandes d'individualisation et d'accompagnement des parcours de formation, comme les réflexions sur les évolutions de ces demandes ne sont pas récentes. En 1991, l'AECSE organisait son colloque sur l'individualisation des parcours de formation. En l'introduisant, Charlot (1991, p. 3 et 6) demandait à ses collègues : « Pourquoi notre société, son système scolaire, ses institutions de formation, tendent-ils à individualiser toujours davantage les parcours de formation ? » et « Qu'est-ce qu'une société où la formation est définie par référence à l'individu et non plus au corps social ? ». Presque vingt ans plus tard, les interrogations et controverses sont toujours aussi vives. En 2002, Dubet analysait cette modernité valorisant l'individu dans le domaine du travail sur autrui, en termes de déclin du programme institutionnel, présent notamment à l'école et dans le domaine de la formation (Dubet, 2002). L'actuelle valorisation de la notion d'accompagnement ne participe-t-elle pas d'une nouvelle forme d'institutionnalisation, d'une « institutionnalisation de soi » au sens d'Ehrenberg (1998) ?

La notion d'individualisation attachée à celle d'accompagnement garde l'image négative de l'individualisme perçu comme égoïsme, repli sur soi et anomie. Or, différents auteurs nous rappellent que l'intérêt porté à l'individu et le développement de pratiques d'individualisation ne signifient pas une rupture avec le social mais la reconfiguration de nouveaux liens (Martucelli, de Singly, 2009). « L'individu n'existe que par les liens sociaux. La différence entre les sociétés individualistes et les sociétés non individualistes ne tient donc pas à la diminution des liens sociaux. Elle réside dans l'importance accordée aux liens plus personnels, plus électifs, plus contractuels. La reconnaissance interpersonnelle est centrale. » (de Singly, 2005, p. 21). Si les pratiques d'accompagnement en formation permettent cette reconnaissance interpersonnelle et finalement sociale, les liens nécessaires impliquent donc des collectifs. Ainsi, à la question des collectifs de formateurs accompagnateurs déjà évoquée fait écho celle des collectifs de formés accompagnés. Ne serait-ce pas par la constitution et la reconnaissance de ces collectifs de formateurs et de formés que pourrait vivre l'idée d'accompagnement en formation d'enseignants ? Contrairement aux inquiétudes de Boutinet (2010, p. 114), l'accompagnement pourrait alors être un « progrès dans l'individualisation » sans pour autant se faire « au prix d'une

certaine façon de vivre collectivement », même si la question de « la régression dans la transmission » reste posée.

En 2001, les *Cahiers pédagogiques* titraient : « Accompagner, une idée neuve en éducation ». Si l'idée n'est pas neuve, elle tend à devenir une nouvelle normativité que Paul, avec d'autres auteurs, proposent de penser à partir du terme de dispositif et des écrits de Foucault. Ainsi le développement des pratiques et des injonctions à l'accompagnement participerait des nouveaux modes de gouvernance déployés autour des individus et de leur responsabilisation. La réflexion à mener ne saurait être achevée, elle devrait aussi reprendre les travaux actuels conduits à partir de la notion de *care* (Laugier, Paperman 2006 ; Tronto, 2009). Les enjeux éthiques et politiques du *care* sont aussi ceux de l'accompagnement en formation d'enseignant : l'accompagnement comme le *care*, sont-ils institutionnalisables ? La question est d'autant plus vive que les dispositifs d'accompagnement se développent aussi abondamment dans la formation initiale : aide, soutien et accompagnement se retrouvent à tous les étages du système scolaire. Le renversement relationnel, pédagogique et didactique imposé aux enseignants doit-il être, lui-même, accompagné ? Comment ?

L'actualité de la question de l'accompagnement en formation, ses enjeux institutionnels et politiques ne doivent pas masquer les plus larges interrogations relatives à la formation des enseignants, à ses principes, à ses modalités pratiques et au rôle des formateurs ou accompagnateurs ou celles portant sur l'autonomie de l'humain dans les multiples aspects de sa vie personnelle et professionnelle. Si professionnels, scientifiques, responsables institutionnels et politiques, usagers de l'école semblent s'accorder sur cette idée d'accompagnement, les enjeux sont peu pensés et leurs divergences sur les formes de cet accompagnement comme sur son organisation sont immenses. La formation en alternance et son accompagnement ne peuvent se réduire à un compagnonnage artisanal, sauf à faire du métier d'enseignant un simple travail d'exécution de tâches. Le risque est bien de déposséder les enseignants d'une partie de leur autonomie réelle et symbolique, de les « déprofessionnaliser » c'est-à-dire d'aller à rebours d'une professionnalisation qui est pourtant l'objectif affiché. Aujourd'hui, parler d'accompagnement des futurs enseignants est volontiers perçu comme une régression alors que l'émergence du thème a été associée à l'idée d'amélioration de la formation. Il est vrai que les actuelles réformes de la formation et son universitarisation comportent de multiples risques pour la transmission et l'acquisition des savoirs professionnels (Étienne *et al.*, 2009). Cependant, la formation universitaire, en rassemblant chercheurs, formateurs et futurs enseignants, rend aussi possible une articulation des savoirs de la recherche et des savoirs de la pratique. Elle peut créer et développer des espaces de recherche et de formation visant l'autonomie et la réflexivité des collectifs d'accompagnés et d'accompagnateurs.

Françoise CARRAUD

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (1993). Actes du colloque *Individualiser les parcours de formation*, Lyon : AECSE.
- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*, Bruxelles : De Boeck.
- BARBIER J.-M. (dir.), (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF.
- CONDETTE J.-F., (2008). *Histoire de la formation des enseignants en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris : L'Harmattan.
- EHRENBURG A., (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris : O. Jacob.
- ÉTIENNE R., ALTET M., LESSARD C. et al. (dir.), (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants : quelles tensions? quelles modalités? quelles conditions?*, Bruxelles : De Boeck.
- FEYFANT A. (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant », Dossier d'actualité de la VST, n° 50, disponible sur Internet à l'adresse <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>>, consulté le 23 mars 2010.
- LAFONT M. (2001). « Accompagner, une idée neuve en éducation », *Cahiers pédagogiques*, n° 393.
- LANG V. (2002). « Formateurs en IUFM : un monde composite » in M. ALTET, L. PAQUAY, P. PERRENOUD (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?*, Bruxelles : De Boeck, p. 91-111.
- LAUGIER S., PAPERMAN P. (dir.) (2006). *Le souci des autres : éthique et politique du care*, Paris : Éd. de l'EHESS.
- MARTUCELLI D., SINGLY F. de, (2009). *Les sociologies de l'individu : sociologies contemporaines*, Paris : A. Colin.
- MAYEN P. (2007). « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation » in F. MERHAN C., RONVEAUX, S. VANHULLE (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck, p. 83-100.
- PASTRÉ P. (1997). « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n° 42-1, p. 89-100.
- PAUL M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, n° 20, L'Harmattan.
- PAUL M. (2010). « Autour du mot accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., et al. (dir.), (2001). *Former des enseignants professionnels? quelles stratégies? quelles compétences?*, Bruxelles : De Boeck.

- PERRENOUD P. (2002). « La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents » in M. ALTET, L. PAQUAY, P. PERRENOUD (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles : De Boeck, p. 221-245.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C., et al. (dir.), (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck.
- PROST A. (1999). « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, n° 32, p. 9-24.
- RABARDEL P., PASTRÉ P. (dir.), (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités et développement*, Toulouse : Octarès.
- RAYOU P., RIA L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 79-90.
- SAMURÇAY R., PASTRÉ P. (dir.), (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.
- SAVOIE P. (2009). « Aux origines de la professionnalisation? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 13-26.
- SERRES G. (2008). « Formation des enseignants » in van ZANTEN (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, p. 339-343.
- SINGLY F. de, (2005). *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.
- TRONTO J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*, Paris : La Découverte.
- VIAL M., CAPARROS-MENACCI N. (2007). *L'accompagnement professionnel? méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles : De Boeck.
- VINATIER I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.